

Skolens nye literacy

Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?

Abstract

I denne artikkelen belyser jeg de didaktiske konsekvensene av at vi i Norge har nærmest 100% (1:1) dekning når det gjelder tilgang til digitale teknologier, både i hjemmet og på skolen. Dette er en situasjon som også er stadig mer aktuell i de andre nordiske landene. Ved å gi elevene tilgang til Internett, svekkes grensene mellom det som er skolens tekster og andres tekster – grensene mellom hva som er innenfor og utenfor skolens literacy. Med bakgrunn i en gjennomgang av aktuell forskning, argumenterer jeg for at to helt sentrale endringer i skolens literacy er at elevenes tekstpraksiser er langt mer individualiserte enn noen gang tidligere, og at tekstpraksisene i skolen er mindre forankret i en institusjonalisert skolediskurs. Artikkelen diskuterer spenninger mellom literacy som er en institusjonalisert del av fagene og selvvalgt literacy bragt inn i skolen av eleven selv.

Keywords: literacy i skolen, tekstpraksiser, digitale tekster

Introduksjon

Mange forskere har i lang tid vært opptatt av hvordan språk og tekster brukes i skolen. Vi vet at skolen har sine egne former for literacy – sine egne «skolske tekstpraksiser» – og vi vet at disse praksisene ikke er like naturlige for alle elever i det de starter i første klasse. Det er velkjent at antall bøker i hjemmet og andre indikatorer for sosioøkonomisk bakgrunn samsvarer godt med hva slags skolerresultater elever oppnår (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012; Roe, 2014; Skaftun, 2014). De barna som tilhører et hjemmemiljø som verdsetter utdanning og skolekunnskap blir forberedt på å gå inn i skolespråket, skolens tekster og skolens tekstkulturer på tvers av fag. Nettopp det at barn fra ulike hjem i ulik grad er forberedt på å ta del i skolens tekstpraksiser (Barton, 2007; Gee, 2004, 2015; Heath, 1983; Penne, 2006) gjør det svært viktig å forske på skolens literacy og vite mest mulig om hva slags literacy som «teller» i skolen som institusjon.

Målet med denne artikkelen er å belyse *hvordan skolens literacy endrer seg med stadig større tilgang til digital teknologi i klasserommet*. Ved å gi elevene tilgang til Internett, svekkes grensene mellom det som er skolens tekster og andres tekster, og hva som er en del av skolens

literacy blir mer uklart og vanskeligere å definere. Med utgangspunkt i nyere forskning vil jeg si noe om hva vi vet om de nye tekstene – og hva som kjennetegner skolens nye literacy.

Artikkelen vil starte med et kort tilbakeblikk på tre overordnede trekk som historisk sett har kjennetegnet skolens literacy, nemlig at denne er forankret i en akademisk språklig diskurs, at den i stor grad har handlet om å reprodusere faktakunnskap (gjerne fra lærebøker) og at den ofte kritiseres for å være lite autentisk. Videre vil jeg gi en kort gjennomgang av hvordan digital teknologi har inntatt den norske skolen, spesielt i de øverste klassetrinnene. Med forankring i nyere forskning vil jeg argumentere for at det som kjennetegner skolens nye literacy er at den er (a) mer individualisert og subjektiv og (b) mindre forankret i tradisjonelle, institusjonelle tekstpraksiser. Implikasjonene av dette vil også bli diskutert.

Det teoretiske perspektivet til grunn for denne artikkelen er sosiokulturell literacyteori.

Literacyforskere med en slik sosiokulturell forankring er gjerne opptatt av å studere hvordan ulike tekster inngår i overordnede sosiale praksiser. En konsekvens av å anse literacy først og fremst som et sosialt fenomen som skjer mellom mennesker, er at en må studere situasjonene der skrift spiller en rolle – og undersøke mønstre i disse situasjonene empirisk (Barton, 2007; Blikstad-Balas & Sørvik, 2014; Ivanic, Barton, & Hamilton, 2000). To sentrale begreper for å gjøre nettopp dette er *teksthendelse* og *tekstpraksis*. Teksthendelse er oversatt fra det engelske begrepet “literacy event”. En mye brukt definisjon er utviklet av David Barton (2007, s. 35, min oversettelse), som forklarer en teksthendelse som “alle typer hendelser i dagliglivet der skrift spiller en rolle”. Dette begrepet gjør det mulig å studere forskjellige situasjoner der tekster inngår – og undersøke eventuelle mønstre i hvordan ulike tekster brukes. Tekstpraksiser er definert som sosiale praksiser der skrift inngår. Barton (2007, s. 37) forklarer det slik: “Literacy practices are the general ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event”. Det er altså det vi gjør med literacy som utgjør tekstpraksisene. I motsetning til teksthendelser som kan observeres direkte (fordi de alltid innebærer referanser til en tekst), er tekstpraksiser på et annet abstraksjonsnivå, de inneholder både tanker, holdninger og kulturelle verdier. Tekstpraksiser kan dermed ikke studeres direkte, de studeres med empirisk bakgrunn i teksthendelser (Blikstad - Balas & Sørvik, 2014; Hamilton, 2000; Ivanic et al., 2000).

I tillegg til teksthendelse og tekstpraksis, er begrepene *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs* sentrale i denne artikkelen. Med primærdiskurs menes den første diskursen vi sosialiseres inn i som barn, altså hverdagsspråket barn møter i hjemmet (Gee, 2012, 2015). Hva som teller som hverdagsspråk i ulike hjem vil imidlertid variere. Som Penne (2014) forklarer, er en slik primærdiskurs nært knyttet til narrative og subjektive fortellerperspektiver. Videre er de preget av å være emosjonelle, rettferdiggjørende eller knyttet til smak, personlige preferanser eller meninger. Sekundærdiskurser er diskurser vi alle møter senere i livet, det er andre måter å bruke språk på. Som Gee (2015, s. 96) utdyper, er sekundærdiskurser “ways with words, deeds, thoughts, feelings and things that are connected to various ‘public’ institutions and interest groups beyond the family”. Skolen er et godt eksempel på en institusjon der elevene møter ulike sekundærdiskurser i de ulike fagene. Som vi vil se flere eksempler på i denne artikkelen, finnes

det en rekke studier som viser at avstanden mellom elevenes primærdiskurs og skolens sekundærdiskurser har mye å si for hvorvidt elevene lykkes faglig.

Literacy i skolen – et kort tilbakeblikk

Historisk sett har literacyforskere vært ganske kritiske til skolens tekstpraksiser. Literacy i skolen omtales ofte som institusjonalisert literacy. Dette kan gjøres ved hjelp av flere overlappende begreper, for eksempel er det vanlig å omtale skolens tekstpraksiser som «dominant literacy» (Street, 1993), «domesticating literacy» (Freire & Macedo, 1987), «imposed literacy» eller «constrained literacy» (Barton, 2007). Felles for disse betegnelse er at de beskriver tekstpraksiser som representerer en institusjonell diskurs, det er tekstpraksiser alle deltakere innenfor et gitt system må forholde seg til. For eksempel er det slik at de fleste fag i skolen har sine egne tekster, sine egne lærebøker og sine egne måter å bruke tekst på. Skolen har det offisielle ansvaret for å gi elevene relevante erfaringer med tekstpraksiser og forberede dem på livet utenfor skolen, og det forventes dermed av skolen at måten språk brukes på innenfor skolen som institusjon har relevans for samfunnet for øvrig. Det at studier gang på gang viser at skolen reproducerer sosiale forskjeller (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012), understreker viktigheten av å undersøke hva som kjennetegner skolens måte å bruke språk på – siden en rekke studier antyder at disse tekstpraksisene ikke er like tilgjengelige for alle uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn (Gee, 2004; Kleve, Penne, & Skaar, 2014; Penne, 2006). Som Kleve og Skaar (2014) understreker, gir elevers sosiale og kulturelle bakgrunn ulike forutsetninger for å bruke språk på den måten som forventes av skolen.

Hva er så typisk for skolens literacy generelt¹? For det første er skolens literacy kjent for bruken av akademisk språk, spesielt i lærebøkene. Lærebøkene er på mange måter skolens viktigste tekster og det er et solid internasjonalt «forskningsfaktum» at læreboka innehar en hegemonisk rolle som kunnskapsbase i skolen (Blikstad-Balas, 2014). Som Maagerø, Askeland og Aamotsbakken (2013, s. 11) forklarer, har lærebøkene hatt en svært stabil posisjon, noe som kanskje gjør dem til «de bøkene som barn og unge bruker mest tid på av alle bøker». At lærebøkene har en egen skrivemåte handler ikke bare om at det tas i bruk fagbegreper i enkelte av fagene, men også om at syntaksen og strukturen av tekster i skolen ofte er annerledes enn mer hverdagslige tekster. Blant annet er det slik at lærebøkene gjerne har en tilbaketrukket og anonym forfatter og at alt som presenteres blir lagt frem som om det var uomtvistelige fakta (Barton, 2007). Flere studier viser hvordan mange elever i lærebøkene møter en fagdiskurs som har lite til felles med deres hverdagsspråk eller primærdiskurs. Blant annet viste Charlotte Torvatns doktoravhandling at mange ungdomsskoleelever hadde utfordringer med å forstå det som står i lærebøkene fra forrige reform (Torvatn, 2002). Også i studien PISA+ (Klette et al.,

¹ La meg understreke igjen at dette er snakk om generelle, overordnede trender som går igjen i internasjonal forskning. Det finnes selvfølgelig også mange lærere som jobber med literacy på andre måter med side elever, og gir sine elever tilgang på bredere tekstpraksiser enn de som beskrives her.

2008) beskriver elevene på ungdomstrinnet lærebøkene som komprimerte og lite tilgjengelige, og også nyere studier fra videregående trinn antyder at elevene oppfatter bøkene som lite relevante og gjerne tar i bruk andre kilder dersom de har muligheter til det (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013). At skolens fagspråk ikke nødvendigvis er kompatibelt med elevenes hverdagsspråk er ikke uheldig i seg selv, all den tid en av skolens viktigste oppgaver er nettopp å gi elevene tilgang til og erfaringer med fagenes sekundærdiskurser. Når skolens literacy kritiseres for bruken av akademisk språk, handler kritikken ofte om at dette språket i for liten grad gjøres eksplisitt tilgjengelig for elevene (Gee, 2008). Avstanden mellom skolens fagspråk og elevenes hverdagsspråk kan da bli for stor. Nyere norske studier viser også at lærebokas tekster får lite oppmerksomhet i undervisningen (Karlsen & Maagerø, 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) og at elevene ofte er overlatt til seg selv i arbeidet med slike tekster.

Et annet generelt trekk ved skolens literacy er at mye av det som skjer på skoler handler om å reproducere innhold fra en tekst til en annen (Scardamalia & Bereiter, 2006; Skjelbred, 2006; Säljö, 2010; Wade & Moje, 2000). Wade og Moje (2000) omtaler dette som «the transmission model» og forklarer hvordan denne tilnærmingen til tekst har vært rådende på tvers av fag. Som navnet antyder, er essensen i «the transmission model» å overføre (to transmit) kunnskap – for eksempel fra lærer til elev, eller fra lærebok til elevtekst. Wade og Moje forklarer at mye av lærerens rolle ofte handler om å formidle fagkunnskap, mens elevrollen ofte handler om å dokumentere at den aktuelle kunnskapen har blitt forstått ved å gjenta denne. Roger Säljö (2010) viser også til hvordan det å memorere og reproducere innhold fra tekster lenge har vært en helt sentral tekstpraksis i skolen. Noen uheldige implikasjoner av slike reproduserende tekstpraksiser, er at mange elever i for stor grad ser ut til å «stole blindt» på den informasjonen de skal gjengi. Blant annet Kiili og kolleger (2008) problematiserer denne tendensen, som de forklarer med at elever i skolen er vant til å forholde seg til informasjon de ikke trenger å vurdere kritisk.

Et siste generelt trekk ved skolens literacy som jeg vil fremheve, er at denne ofte omtales som «lite autentisk». Selve begrepet autentisk er langt i fra uproblematisk. Det er ikke uten videre enkelt å slå fast at noe er mer autentisk eller «ekte» enn noe annet, eller at for eksempel læring som skjer utenfor skolen er mer autentisk enn læring som skjer innenfor skolens rammer. Når skolens literacy likevel kritiseres for å være lite autentisk, henger det ofte sammen med at skolens måter å forholde seg til språk på, ikke nødvendigvis er gjenkjennelige andre steder enn innenfor skolen som system (Gee, 2004; 2008). Ikke bare er tekstene som brukes i skolen skreddersydd til pedagogisk bruk definert av en konkret læreplan (Tønnesen, 2013), de brukes også på en måte som skiller seg fra bruk av andre tekster. For eksempel er det vanlig å lese tekster i skolen for å kunne svare på oppgaver, som jeg allerede har vært inne på i forrige avsnitt. Dette er et formål med lesing og skriving som det nok ikke er lett å finne i hverdagen eller arbeidslivet. Dessuten viser forskning på klasseromsdialoger at tekster i skolen blir snakket om på en helt egen måte. Lærere stiller ofte spørsmål de vet svaret på, noe som gjør disse spørsmålene annerledes enn mer genuine spørsmål der målet ikke er å «sjekke om noen vet

svaret». I sin forskningsgjennomgang om læreres bruk av spørsmål i helklassesamtaler, viser Andersson-Bakken (2014) hvordan det gjentatte ganger og på tvers av fag blir funnet at lærere bruker mye av tiden i klasserommet på å stille spørsmål som de selv svarer på, og at mange av spørsmålene elevene får er lukkede spørsmål med intenderte fasitsvar.

Det digitale klasserommet og endringer i skolens literacy

En sentral påstand i denne artikkelen, er at økt digitalisering av skolen har ført til endringer i hva som utgjør skolens literacy. Før jeg utforsker disse endringene, vil jeg redegjøre kort for hvordan norsk skole er i en særstilling når det kommer til tilgang på digital teknologi. For det første var Norge blant de første landene som valgte å gjøre digital teknologi til en eksplisitt del av nasjonale læreplaner (Erstad, 2006, 2010; Rogne, 2009). Med læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) er de digitale ferdighetene blitt definert som en gjennomgående ferdighet, på samme måte som det å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive og muntlige ferdigheter. I dette ligger det en forventning om at elever skal utvikle digital kompetanse i alle fag og på alle trinn.

I tillegg til dette har norske skoleelever tilgang til utstyr som gjør det mulig å bruke digital teknologi i klasserommet. Selv om det varierer fra skole til skole hvor mye og hva slags utstyr elevene faktisk har, er Internett-tilgangen i Norge generelt svært høy i sammenligning med andre land. Blant annet viser PISA-undersøkelsene at norske 15-åringer har vært blant dem som har aller best tilgang til datamaskiner siden den første undersøkelsen ble gjennomført i år 2000. I rapporten fra PISA 2012 (Kjærnsli & Olsen, 2013) kommer det frem at norske ungdomsskoler har langt flere bærbare datamaskiner enn det som er gjennomsnittet i OECD-landene. I videregående skole er tilgangen til både datamaskiner og Internett enda høyere (Egeberg et al., 2012; O. E. Hatlevik, Ottestad, Høie Skaug, Kløvstad, & Berge, 2009). Også når de er andre steder enn på skolen er norske elever vant til å ha god tilgang til både datamaskiner, nettbrett, Internett og en rekke digitale applikasjoner (Medietilsynet, 2010). PISA 2012 viste at 99% av 15-åringene i de nordiske landene sa de hadde tilgang til en datamaskin (og Internett) som de kunne bruke til skolearbeid hjemme. Over 80% har faktisk mer enn tre datamaskiner hjemme (Eriksen & Narvhus, 2013). En viktig implikasjon av denne tilgangen, er at lærere har mulighet til å gi elevene oppgaver som forutsetter digital teknologi – både hjemme og på skolen.

Det sentrale spørsmålet i denne artikkelen er hvordan den digitale skolehverdagen påvirker og endrer skolens literacy, spesielt i videregående skole (trinn 11-13). Dette er et omfattende spørsmål som det ikke er mulig å gi noe enkelt og bastant svar på, blant annet fordi ulike skoler og ulike faglærere forholder seg til den digitale teknologien på forskjellige måter (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013). Likevel vil jeg, med utgangspunkt i nyere relevant forskning, hevde at det er spesielt to generelle endringer i skolens literacy som kan sees i direkte sammenheng med den økende digitaliseringen av skolen: skolens literacy har blitt (a) mer individualisert og dermed også (b) mindre forankret i institusjonelle literacypraksiser.

Mer individuelle tekstpraksiser

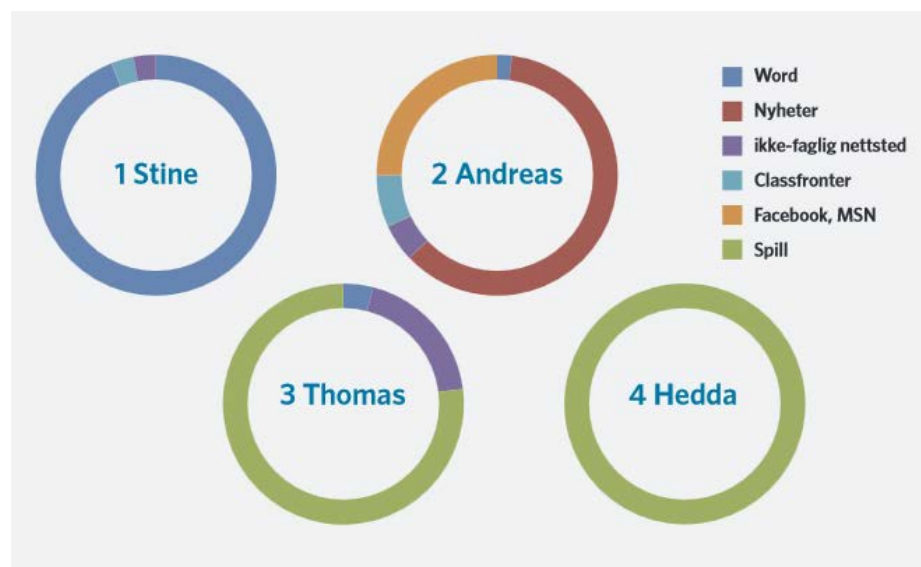
Når jeg beskriver skolens tekstpraksiser som mer individuelle enn før, betyr det på ingen måte at de er mindre *sosiale* av den grunn. Snarere forsøker jeg å markere at skolens literacy i større grad defineres av individet selv og dets subjektive preferanser enn tidligere. Dette handler om at elever i dagens skole ikke må forholde seg til et fast utvalg av institusjonaliserte, felles tekstpraksiser, men at de kan være med på å definere og tilpasse hva slags tekster de leser og skriver. Det er flere studier som viser at elevene i dagens skole har større spillerom enn tidligere når det gjelder å velge hva slags tekster de vil bruke. Til tross for at læreboka fremdeles spiller en sentral rolle i mange klasserom, er det også slik at denne i stadig større grad suppleres av andre tekster (Ark&App, 2015; Blikstad-Balas, 2014). I mange tilfeller blir det opp til eleven å velge hva slags kilder de vil bruke i fagene, og flere studier viser hvordan mange elever heller bruker Internett, og spesielt det digitale leksikonet Wikipedia, når de skal finne informasjon de kan bruke i skolesammenheng (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013; Rye & Rye, 2011).

Før digital teknologi ble en vanlig del av skolen, var elevers valg av tekst svært begrenset, som regel var det kun skolebøkene, tekster fra skolebiblioteket og eventuelle bøker i eget hjem som kunne trekkes inn i skoleoppgavene. Nå kan elever som ønsker det, velge å finne andre kilder til kunnskap. Dette er i utgangspunktet positivt, da skolens literacy historisk sett har vært ganske snever. Det er imidlertid ikke alltid like enkelt å kombinere skolens tradisjonelle praksiser med nyere tekster som ikke er pedagogisk tilrettelagt. Tre studier fra prosjektet Ark&App (Dolonen & Kluge, 2014; Gilje, Silseth, & Ingulfsen, 2014; Knain, Byhring, & Nordby, 2014) antyder at til tross for at det kan være motiverende for elever å bruke «noe helt annet» enn de vanlige skoletekstene, kan det by på problemer å benytte tekster som har svak forankring i skolens arbeidsmåter. Hvis avstanden mellom skolens forventninger og elevenes selvvalgte tekster blir for stor, kan dette føre til et uheldig spenningsforhold. Slik spenning er tydelig for eksempel når elevenes individuelle valg om å bruke nettleksikonet Wikipedia som kilde i et fag, står i direkte motsetning til læreres kildepreferanser (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014; Brox, 2012).

I tillegg til at Internett gir elevene tilgang til en rekke tekster de kan bruke i faglige sammenhenger, er Internett også en tilgang til verden utenfor klasserommet og fagene. Dersom elever har fri tilgang til Internett i undervisningen, vil dette innebære at de har mulighet til å bruke tid på å lese tekster som ikke har noen som helst forankring i faglige aktiviteter. Det har aldri vært slik at skolen utelukkende inneholder fagtekster, elever har alltid hatt sine egne tekstpraksiser i form av lapper, navn som skrives på pulter, skoledagbøker, tegneserier og så videre (Barton, 2007; Maybin, 2007). Men mulighetene til å engasjere seg i utenomfaglige tekster har aldri vært større i skolen enn det er der Internett er en konstant mulighet. Som Janet Ward Schofield (2006) påpeker, er Internett «an unparalleled temptation to play». De digitale

tekspraksisene elever har erfaring med hjemmefra, er som regel først og fremst knyttet til underholdning.

I artikkelen «Digital literacy in upper secondary school – what do students use their laptops for during teacher instruction?» (Blikstad-Balas, 2012) presenterer jeg resultatene fra en kvalitativ videostudie fra tre fag i videregående skole, der jeg har undersøkt hvilke tekster fire elever bruker tid på i undervisningssituasjoner der læreren har felles undervisning i helklasse. Resultatene er på mange måter nedslående, da det viser seg at disse elevene selv står fritt til å avgjøre hva slags tekstpraksiser de vil engasjere seg i på skolen. I dette materialet, der fire elever filmes i 16 undervisningstimer hver, på tvers av fag, er det ingen tegn til at deres individuelle frihet begrenses. Det er altså utelukkende opp til eleven selv om han eller hun vil bruke skoledagene på sosiale medier som Facebook, om de vil lese blogger og spille spill, eller om de vil ta notater fra undervisningen. Dette kommer tydelig frem både gjennom analyser av videodata, og gjennom intervjuer med elevene. Et eksempel fra dette materialet som illustrerer godt hvor mye individuell frihet elevene har, er følgende grafiske fremstilling av hva fire elever (her kalt Stine, Andreas, Thomas og Hedda) gjør i løpet av en time med tradisjonell helklasseundervisning. Hver elev har blitt filmet hele timen, og analysen av videodata viser at elevene har valgt å bruke sin laptop til å oppsøke en rekke ulike tekster:



(Figur 1) Caption: Hva bruker elevene laptop til en time (45 minutter) der læreren har helklasseundervisning?²

Et paradoks i denne studien er at det er når lærerne har fellesundervisning i klassen at den individuelle aktiviteten blant elevene er høyest. Det som kunne vært en felles tekstpraksis i klassen med utgangspunkt i lærerens undervisning, blir altså en anledning til selv å velge tekster

² Figuren er gjengitt (med tillatelse) fra artikkelen «Det digitale klasserommet: oppdatert på fag eller Facebook?», publisert i Bedre Skole nr 3 2012.

på Internett. Mens noen velger spill, velger andre sosiale medier eller å ta notater. Også andre studier finner at det ofte er opp til eleven å avgjøre hvordan den digitale teknologien brukes, og at dette gjerne kan konkurrere med skolens faglige innhold (Elstad, 2006; Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden, & Loi, 2013; Krumsvik et al., 2013; Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011). Dette impliserer at den økte digitaliseringen av skolen også fører til at skolens literacy er mer individuell enn den har vært noen gang før.

Tekstpraksiser som er mindre forankret i skolen som institusjon

En annen viktig endring i skolens literacy, nært forbundet med de mer individuelle tekstpraksisene jeg allerede har beskrevet, er at skolens tekstpraksiser er mindre forankret i skolen som institusjon. I dette ligger det at skolens literacy er mindre tydelig enn før, fordi elevene har større valgfrihet enn tidligere og det blir stadig vanskeligere å definere hvilke tekster som er innenfor og utenfor skolen som institusjon. Det er flere studier av literacy i dagens skole som underbygger dette. Som et bakteppe kan vi starte med at de skandinaviske landene lenge har vært opptatt av at elever selv skal styre egen læring og ta valg knyttet til hvordan de skal lære (Bergqvist, 2012; Brevik, 2015; Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006; Lyngsnes, 2003; Lyngsnes, 2007). I artikkelen «Changes in Nordic Teaching Practices» peker Carlgren med kolleger (2006) på hvordan det nordiske utdanningssystemet har gått fra å være sentrert rundt klassen som fellesskap og elevene som gruppe, til å bli mer opptatt av eleven som enkeltindivid. Som de selv fremhever, er denne individualiseringen av skolen en endring med store implikasjoner:

The restructuring of the educational systems that has been going on from the 1990s is not only changing the structure of the system. It is also reframing the meaning and content of schooling. The idea of the educated citizen seems to have been replaced by the separated individual responsible for his/her own life (op cit, s. 303)

En skole som er mer fellesskapsorientert, vil være mer preget av insitusjonalisert literacy enn en skole der elevfokus er sterkere. I en skole med økt fokus på eleven som individ, blir bruken av primærdiskurser vanligere og bruken av fagbegreper mindre synlig, fordi det i mindre grad er felles tekster som ligger til grunn for fagene. Økt bruk av primærdiskurs i skolen problematiseres av blant andre Halldis Breidlid (2014), som finner at elevers meninger og oppfatninger i diskusjoner i klasserommet blir tillagt like stor verdi som faglige, saklige argumenter. Breidlid skriver i drøftingen av sine funn:

I et literacyperspektiv er det problematisk at skolen tillater elevene å basere seg på sine primærdiskurser. (...) Når elevene aldri trenes i å identifisere og foreta «kodeskifter» for å kunne håndtere nye diskurser, reduseres også deres muligheter for økt metabevisssthet og literacy. Men å bidra til utvikling av dette er jo nettopp en av skolens primære ansvarsområder, spesielt ovenfor dem som ikke er kjent med skolens sekundærdiskurser hjemmefra.

Digital teknologi forsterker individets muligheter til å velge tekster selv, fordi elever gjennom Internett har tilgang til en nærmest ubegrenset tekstmengde. Dette innebærer også at de elevene som vil det, kan velge tekster som ligger nært opp mot deres egen primærdiskurs – og på denne måten unngå faglige tekster som er sterkt forankret i skolens institusjonelle sekundærdiskurs. Som Penne (2014, s. 21) understreker var skolen i tidligere generasjoner «en stabil og selvvalgt institusjonell faktor for de fleste elevene». Ved å åpne opp for en rekke nye tekster som kan inngå i tekstpraksiser og samtidig forsterke individfokus i skolen, vil skolens sekundærdiskurser kunne bli mindre tilgjengelige.

I min doktorgradsforskning har jeg kartlagt hva slags tekstpraksiser og teksthendelser elevene bruker tid på i tre ulike fag i siste året på videregående skole, samt hvordan elevene selv forholder seg til disse (Blikstad-Balas, 2012, 2013; Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013). Dette er gjort med både kvantitative og kvalitative data. Et av hovedfunnene er at skolens tekstpraksiser og forventningene til disse er implisitte. Et tydelig eksempel er elever som i løpet av en rekke timer på tvers av fag aldri blir fortalt hverken hva de burde bruke digital teknologi til, eller hva de burde unngå å bruke den til samtidig som denne teknologien er tilgjengelig hele tiden. Det er også påfallende at elevene i min studie ikke kan si noe om hvorfor de tar notater eller hva som er «poenget» med oppgaver de må skrive (Blikstad-Balas, 2013). Også elevene på studiespesialiserende programmer ga uttrykk for en slik forvirring i Breviks (2015) studie. At formålet med ulike teksthendelser er uklart og implisitt, harmonerer for øvrig godt også med funnene i det omfattende SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010), som viser at det er mye fragmentert skriving i skolen og at sammenhengen mellom ulike teksthendelser ofte er uklar.

Det kan også se ut som forventningene til hva slags kilder elevene burde inkludere i sine tekstpraksiser er langt mindre tydelig enn før. Før var det en vanlig forventning i skolen at elever skulle reprodusere innhold fra en lærebok eller fra lærerens notater. Nå er det i langt større grad opp til eleven å finne informasjon på nett. Det er flere studier som tyder på at elevene sliter med å vurdere egnetheten i ulike tekster. I resultatene fra PISAS digitale leseprøve, viser det seg blant annet at elevene har en naiv oppfatning av tekst og ikke stiller de rette spørsmålene til tekstens egnethet eller troverdighet (Frønes & Narvhus, 2012). Også internasjonale studier antyder at både elever og studenter som regel stoler på det de finner på nett, uten å vurdere disse tekstene kritisk (Leino, 2006; Lim, 2009; Metzger, 2007; Rieh & Hilligoss, 2007).

Hva som egentlig er egnet i en skoleoppgave er heller ikke helt åpenbart, det kan virke som det er en del forvirring rundt hva som er «innenfor» skolens literacy. I en studie av hvordan lærere forholder seg til Wikipedia, fant Høgenes (2013) at lærere ofte har forventninger om at elevene ikke skal bruke Wikipedia som kilde, samtidig som det varierer i hvor stor grad lærerne diskuterer dette med elevene. Den samme tendensen går igjen i andre studier om nettopp Wikipedia: elevene uttrykker forvirring knyttet til hvorvidt de egentlig *bør* bruke Wikipedia eller ei, og om det er « greit » å bruke Wikipedia i ulike typer oppgaver (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). I en spørreundersøkelse om Wikipedia som kilde i

skolesammenheng, ble elever i videregående skole bedt om å skrive med egne ord hva de mente var Wikipedias største fordeler og ulemper i skolen (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Et spennende funn i denne studien, er at flere elever er mer opptatt av at læreren ikke liker Wikipedia, enn av hvorvidt de finner relevant informasjon der. For å si det på en annen måte: noen elever mener den største ulempen ved Wikipedia er at de kan få kritikk (av læreren) for å i det hele tatt ha brukt det digitale leksikonet. At elevene selv kan velge tekster, betyr dermed ikke at det har blitt lettere å gjøre oppgaver på skolen. Snarere kan det virke som forventningene til elevenes tekstproduksjon er vagere enn før.

Hva betyr disse endringene i skolens literacy?

En av skolens aller viktigste oppgaver er å gi elevene erfaring med relevante sekundærdiskurser i fagene. Som vi har sett i denne artikkelen, har skolens tradisjonelle tekstpraksiser ofte blitt kritisert for å være både for akademiske, for snevre og reproduserende og for lite autentiske. I så måte kan det virke som en velkommen endring at elever i dagens norske skole har en mulighet til selv å velge tekster via Internett. Som jeg har argumentert for med referanser til både egen og andres forskning, er to av konsekvensene med digitalisering av skolen at skolens literacy nå åpner for større individuell tilpasning enn noen gang før, og at dette også gjør skolens literacy mindre forankret i skolen som institusjon. Jeg vil nå diskutere kort hva implikasjonene av disse to endringene kan være.

For det første må individualiseringen av skolens literacy sees på ikke bare som en konsekvens av at skolen har blitt mer digital, men også av en sterk individualiseringstrend i vestlige skoler (Carlgren et al., 2006; Haug, 2011; Twenge, 2006). Så kan en stille spørsmål om det er en god ting at skolens literacy er mer individorientert enn tidligere. Her er det mye som tyder på at det kommer an på hvem individet er – og hva slags språklige erfaringer dette individet har med seg hjemmefra og inn i skolen. Penne (2014) argumenterer for at elever som ikke har tilegnet seg relevant erfaring med sekundærdiskurser i hjemmemiljøet, er avhengige av å lære sekundærdiskurser og den språklige metaforståelsen fagene forutsetter nettopp på skolen. I et slikt perspektiv er det uheldig om valgfriheten blir så stor at elever konsekvent kan velge ikke å gå ut av primærdiskursene sine (Brevik, Fosse & Rødnes, 2014). Vi vet at den norske skolen fremdeles reproduserer sosiale forskjeller (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012; Haug, 2011). Flere nyere studier problematiserer at elever ofte skal ta ansvar for faglige valg og ansvar for egen læring (Dalland & Klette, 2012; Foros, 2006; Lyngsnes, 2003; Lyngsnes, 2007; Meland, 2011). Det er også flere studier som viser at de språklige valgene elevene tar i klasserommet, henger sammen med hva slags sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn disse elevene har (Breidlid, 2014; Gee, 2008; Kleve & Penne, 2012; Penne, 2006). Som jeg allerede har vært inne på i denne artikkelen, er det flere nyere studier som viser at mange elever har et ambivalent forhold til den teknologirike skoledagen – de opplever at de digitale tekstene blir en forstyrrelse og en tidstyv, samtidig som de også liker å ha tilgang til disse tekstene.

Med dette som bakteppe, er det uheldig dersom elever overlates helt til seg selv når oppgaven er å definere hva som bør inngå i skolens literacy. For det er kanskje ikke slik at alle tekster er like relevante for alle oppgaver? Hvis en elev har fått en oppgave i naturfag der de for eksempel skal gjøre rede for klimaproblemer, er det ikke likegyldig om de velger å bruke informasjon de har funnet i en personlig blogg preget av primærdiskurs, eller om du finner informasjon skrevet i en sekundærdiskurs tilpasset skolens verden på for eksempel nettstedet Norsk Digital Læringsarena (NDLA) eller en nettressurs til et læreverk. Hvis vi er med på premisset om at alle tekster ikke er like relevante i alle sammenhenger, er det også naturlig at det er skolen som er ansvarlig for å lære alle elever de språklige spillereglene som trengs for å ta i bruk fagenes sekundærdiskurser. Da bør det ikke være opp til eleven å velge eller velge bort disse sekundærdiskursene hver eneste time.

At skolens institusjonelle literacy er mindre synlig enn før, kan også ha uheldige implikasjoner. Det er ikke lett å delta i tekstpraksiser som ikke er synlige eller tydelige. Hva slags språklige praksiser som lønner seg i skolen, bør dermed være så synlig som mulig. Det er bekymringsverdig at flere studier viser hvor lite tydelige formål ulike oppgaver i skolen har (Blikstad-Balas, 2012, 2013; Smidt et al., 2010). Det bør være et mål for skolens literacy at denne er eksplisitt og tilgjengelig for alle elever. Hvis vi antar at skolens tekstpraksiser er praksiser det vil lønne seg for elever å være fortrolige med, både på skolen og senere i livet (uavhengig av akademiske ambisjoner), vil det være svært uheldig dersom disse praksisene ikke er tydelige. Mangelen på tydelighet kan gjøre skolens literacy mindre synlig, mindre gjenkjennelig og som en følge av dette mindre åpen for deltakelse for elever som ikke allerede kjenner denne typen literacy hjemmefra.

Avslutningsvis vil jeg gjerne referere til siste del av Unescos definisjon av literacy, som vi også kan spore i den norske læreplanens definisjoner av lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter, samt i PISAs definisjon av lesing. Her står det blant annet at literacy «involves a continuum of learning (...)» og at noe av det literacy skal bidra til, er å gjøre mennesker i stand til å «participate fully in the wider society». Aktiv samfunnsdeltakelse forutsetter at en kjent med og i stand til å delta i skolens og samfunnets sekundære diskurser. At skolens literacy endres og blir mer åpen for andre tekster enn skolens egne kanoniserte lærebøker kan absolutt være en bra ting, og at også digitale tekster blir en sentral del av skolens tekstpraksiser er helt i tråd med øvrig samfunnsutvikling. Det som imidlertid vil være uheldig, er om skolens literacy blir så individuell og så lite tydelig at det er helt opp til elevene selv å definere hva som for dem utgjør skolens diskurs. Det vil i verste fall kunne forsterke de språklige forskjellene mellom elever som kommer fra hjem med sterk tilknytning til skolens literacy og elevene som kommer fra hjem som mangler en slik tilknytning.

Referanser

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. (Avhandling for graden PhD), Universitetet i Oslo.
- Ark&App. (2015). Digital skolehverdag øker lærerens betydning. Retrieved 20.04, 2015
- Bakken, A. (2009). Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? *NOVA Rapport*, 8, 2009.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). For store forventninger. *Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*, 7.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Bergqvist. (2012). "Own work" in primary school— A teaching and learning practice in the context of administration and control. *Education Inquiry*, 3(2), 283-296.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School—What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic journal of digital literacy*, 7(02), 81-96.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy*. UNIVERSITY OF OSLO.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen* (pp. 325-347): Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M., & Hvistendahl, R. (2013). Students' Digital Strategies and Shortcuts. *Nordic journal of digital literacy*, 8(01-02), 32-48.
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista—holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 2, 17 sider.
- Blikstad - Balas, M., & Sørvik, G. O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10.klasser. In B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus Forlag.
- Brevik, L. M. (2015). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O., & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56.
- Brox, H. (2012). The elephant in the room: A place for Wikipedia in higher education? *Norlit*, 20, 143–155.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326. doi: 10.1080/00313830600743357
- Dalland, C. P., & Klette, K. (2012). Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2012.739200
- Dolonen, J. A., & Kluge, A. (2014). *Læremidler og arbeidsformer for algebra i ungdomsskolen. En casestudie i prosjektet ARK&APP, matematikk, 8.klasse*. Universitetet i Oslo.
- Egeberg, G., Björk Gudmundsdottir, G., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Høie Skaug, J., & Tømte, K. (2012). Monitor 2011. Skolens digitale tilstand [The digital state of affairs in Norwegian schools.]. Oslo.
- Elstad, E. (2006). Understanding the nature of accountability failure in a technology - filled, laissez - faire classroom: disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459-481.

- Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2013). Elevers databruk hjemme og på skolen. In M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Eds.), *Forstatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. (pp. 219-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2006). A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 415-429.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*: Cappelen akademisk forlag.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Frønes, T. S., & Narvhus, E. K. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. In T. E. Hauge & A. Lund (Eds.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. (pp. 58-83): Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Vol. null).
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4.th edition ed.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge.
- Gilje, Ø., Silseth, K., & Ingulfsen, L. (2014). Tømmerfløtingens tradisjoner som digital historie. En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 8.klasse. : Universitetet i Oslo.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 16-34). London: Routledge.
- Hatlevik, O., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). Monitor skole 2013: Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen. *Oslo: Senter for IKT i utdanningen*.
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Høie Skaug, J., Kløvstad, V., & Berge, O. (2009). ITU MONITOR 2009: skolens digitale tilstand. Oslo.
- Haug, P. (2011). Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvenser for lærerrolla og lærerutdanning.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Høgenes, T. (2013). *Lærere og Wikipedia: fire læreres forhold til Wikipedia som kilde i samfunnsfag*. (Masteravhandling.), Universitetet i Oslo.
- Ivanic, R., Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies : reading and writing in context*. London: Routledge.
- Karlsen, L., & Maagerø, E. (2010). Lesing av fagtekster i matematikk. In D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Eds.), *lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Kiili, C., Laurinen, L., & Marttunen, M. (2008). Students evaluating internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 75–95.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen: Oslo: Norges forskningsråd.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), (Art. 7, 18 sider).
- Kleve, B., Penne, S., & Skaar, H. (2014). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Kleve, B., & Skaar, H. (2014). Innledning. In B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (pp. 7-15). Oslo: Novus.
- Knain, E., Byhring, A. K., & Nordby, M. (2014). Bruk av læremidler i komplekse miljøspørsmål. Report No. 2. ARK&APP (pp. 62).

- Krumsvik, R. J., Egelandsdal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Sluttrapport. . Universitetet I Bergen.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K., & Urke, H. B. (2011). Klasseleing og IKT i vidaregåande opplæring. "Ei evaluering av LanSchool og klasseleing i teknologitette klasserom". Universitetet i Bergen: Forskningsgruppa Digitale Læringsfelleskap.
- Leino, K. (2006). Reading the Web—Students' Perceptions about the Internet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 541-557.
- Lim, S. (2009). How and why do college students use Wikipedia? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(11), 2189 -2212.
- Lyngsnes, K. (2003). Ansvar for egen læring—prinsipp og praksis. *En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole. Trondheim: NTNU, Dr. polit. avhandling.*
- Lyngsnes, K. M. (2007). "Ansvar for egen læring" i norsk skole. *FOU i praksis*, 1, 45-57.
- Maagerø, E., Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika.
- Maybin, J. (2007). Literacy under and over the desk: Oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515-530.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring : intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg: Göteborg universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.
- Medietilsynet. (2010). *Barn og digitale medier 2010 : fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier*. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Avhandling for graden dr.polit.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. In B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (pp. 16-31). Oslo: Novus Forlag.
- Rieh, S. Y., & Hilligoss, B. (2007). College students' credibility judgments in the information seeking process. In M. J. Metzger & A. J. Flanagin (Eds.), *Digital media, youth, and credibility* (pp. 49-72). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogne, M. (2009). Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3(1).
- Rye, S. A., & Rye, J. F. (2011). Ungdom, Internett og samfunnsengasjement. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(2), 25-47.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schofield, J. W. (2006). Internet Use in Schools. Promise and Problems. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 521-534). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skaftun, A. (2014). *Leseopplæring og fagenes literacy*. I Skaftun, A., Uppstad & Solheim (Ed). Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2006). Sjanger og lese måter i fagtekster *Å lese i alle fag* (pp. S. 31-46). Oslo: Universitetsforl.

- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Smidt, J., Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring, & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2010). *Skriving i alle fag : innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Street, B. (1993). The New Literacy Studies. *Journal of research in reading*, 16(2).
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.
- Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation me : why today's young Americans are more confident, assertive, entitled - and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. In N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Eds.), *Læreboka - studier i ulike læreboktekster* (pp. 147-163). Trondheim: Akademika forlag.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The Role of Text in Classroom Learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 609-627). Mahwah NJ: Erlbaum.